

Wimmer, Raimund

Konturen einer gerechten Schule - und was das Recht dafür tun kann

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 775-788



Quellenangabe/ Reference:

Wimmer, Raimund: Konturen einer gerechten Schule - und was das Recht dafür tun kann - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 775-788 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141234 - DOI: 10.25656/01:14123

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141234>

<https://doi.org/10.25656/01:14123>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/
RICHARD KLAGHOFFER Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/
HANS HAENISCH Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann*

„Nach unserem (menschlichen) Verfahren reicht uns die Gerechtigkeit nur *eine* ihrer Hände hin; und noch dazu nur die Linke“. (MICHEL DE MONTAIGNE: Über die Erfahrung)

1. Bildungsgerechtigkeit – ein ausführungsbedürftiger Verfassungsauftrag

1.1. Die Verfassungen als „gerechte“ Leitlinien und Maßstäbe der staatlichen Ordnung des Bildungswesens

1.1.1. Gerechtigkeit als Verfassungsauftrag

Juristen sind, wenn sie sagen sollen, was gerecht und was ungerecht sei, ebenso zurückhaltend wie Pädagogen. Ihr täglicher Umgang mit dem positiven Recht läßt sie bescheiden werden vor ihrem Ziel, dabei stets dem gerechten Miteinander der Menschen zu dienen. In der Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland ist der Begriff der Gerechtigkeit deshalb nur spärlich zu finden. Im Grundgesetz ist er lediglich in den Artikeln 1 Abs. 2, 14 Abs. 3 und 56 verwendet. Vereinzelt steht er in internationalen Konventionen, z. B. in Art. 1 Abs. 1 der Charta der Vereinten Nationen und in der Präambel der europäischen Menschenrechtskonvention, sowie in Gesetzen der Länder, exemplarisch z. B. in § 65 Niedersächsisches Beamten-gesetz. Was er meint, ist in den Gesetzen selbst nirgendwo erklärt. Auch die Rechtsprechung hält sich mit solchen Erklärungen bemerkenswerterweise zurück. Das Bundesverfassungsgericht hat den Begriff zwar häufig verwendet; in den ersten 48 Bänden seiner amtlichen Entscheidungssammlung (d. i. bis 1978) kommt er in 244 Richtersprüchen vor (ROBBERS 1980, S. 16 Anm. 3). Das Gericht stützt seine Entscheidungen indes in keinem Fall allein auf ihn. Am weitesten hat es sich einmal mit der Bemerkung vorgewagt, einem Richter könne „kein Vorwurf gemacht werden, wenn er zu der Überzeugung gelangt, er dürfe nicht formale Gesetzestreue auch um den Preis einer erheblichen Einbuße an Gerechtigkeit im Einzelfalle üben“ (BVerfGE 34, S. 269, 286, 292; kritisch dazu ROELLECKE 1976, S. 9, Anm. 5).

Wir meinen nämlich im Verfassungsstaat, Gerechtigkeit finde heute ihren konkreten und positiv-rechtlichen Niederschlag in der geschriebenen Ordnung des Grundgesetzes und der Länderverfassungen. Die Grundrechte, das Sozialstaatsprinzip, die Ausgewogenheit der föderativen Staatsordnung verankern in zahlreichen Bestimmungen individuelle Gerechtigkeit als ethisches Prinzip, schließen Willkür aus. Abstraktheit der Normen, deren Typisierung und Geltung für jedermann, gewährleisten Rechtssicherheit ohne Ansehen der Person. Und Kollisionsbestimmungen schließlich bis hin zum Gnadenrecht

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags, den der Verfasser auf der Tagung „Kann die Schule gerechter werden?“ der Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform am 28. 6. 1980 in München gehalten hat.

suchen Konflikte zwischen individueller Gerechtigkeit und Rechtssicherheit zu lösen oder zu mildern (vgl. dazu eindrucksvoll vier dissentierende Richter des Bundesverfassungsgerichts in BVerfGE 25, S. 352, 364). Das Grundgesetz garantiert auf diese Weise ein positiv-rechtliches – wie wir meinen: gerechtes – Lebensnetz, das menschliche Individualität und Sozialgebundenheit miteinander verwebt. Es gibt zwar, wie ROELLEKE (1976, S. 16) bildhaft schildert, nicht totale Gerechtigkeit; das Grundgesetz „kriecht nicht in jede Mauerritze, nistet nicht in jedem Herzenswinkel, dringt nicht in jede Gedächtnislücke“. Wir meinen aber, daß unsere verfassungsmäßige Ordnung dem Gerechtigkeitsbegriff so nahe kommt, daß sie daneben keinen eigenen Gerechtigkeitsmaßstab mehr zuläßt¹.

1.1.2. Gerechtigkeitsmaßstäbe für das Bildungswesen

(a) Die Suche nach gerechten Maßstäben für die Organisation und die Inhalte des Bildungswesens ist ein langer geschichtlicher Prozeß.

Bonus et aequus (recht und billig) (CELSUS) erschien es unseren Vorfahren jahrhundertlang, daß das Schulwesen vornehmlich der Bildung der Jungen zu dienen hatte. Mädchen gehörten ins Haus. Angemessen erschien dem Herzog von Braunschweig noch 1896, der Geschichtsunterricht in seinen Volksschulen solle „das Walten Gottes in der Geschichte nachweisen“ (FRICKE 1911, S. 119). – Der Nationalsozialismus – ihm hingen in unserem Lande Millionen Menschen auch innerlich an – wollte Schüler „auf dem Baugrund von Blut und Boden, Volksgemeinschaft und Religiosität zum charaktervollen Menschen“ erziehen; bei dieser „Formung des nationalsozialistischen Menschen“ sollte der „Rassesinn und das Rassegefühl trieb- und verstandesgemäß in Herz und Gehirn“ der Jugend „hineingebrannt“ werden (EVERS 1979, S. 30). – In einem Teil unseres Landes wird es heute für richtig gehalten, die „Liebe zur sozialistischen Deutschen Demokratischen Republik, zum proletarischen Internationalismus und zur Bereitschaft“ zu entwickeln und zu festigen, „die sozialistischen Erregenschaften zu verteidigen“ (so § 10 Abs. 2 der VO über die Sicherung einer festen Ordnung in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen vom 29. 11. 1979, GBl DDR I, S. 433 ff.). – Im Bundesland Bayern nennt Art. 131 der Verfassung als oberstes Bildungsziel für alle Schüler des Landes an erster Stelle die Ehrfurcht vor Gott.

Wollte man das Suchen nach Bildungsgerechtigkeit bloß in den führenden Industrienationen der westlichen Welt für die Nachkriegszeit kartographieren, so ergäbe sich ein riesengroßer und buntscheckiger Flickenteppich, der insgesamt mit Begriffen wie „gerecht“ oder „ungerecht“ nicht beschreibbar wäre. Wer im Bildungswesen „im ganzen recht tun will, sieht sich gezwungen, im einzelnen unrecht zu tun, und in kleinen Dingen ungerecht zu sein, wenn er die großen gerecht zu Ende bringen will“ (so schon MICHAEL DE MONTAIGNE 1969, S. 360).

(b) Obwohl der heutige Verfassungsstaat definitive Gerechtigkeitsnormen bereithält, ist Bildungsgerechtigkeit kein statisches, kurzfristig erreichbares und sicher beschreibbares Ziel. Sie bedeutet vielmehr, die Grundwerte, Grundrechte und Strukturprinzipien

1 So die allgemeine staatsrechtliche Ansicht, vgl. z. B. STERN 1977, S. 631 ff., mit weiteren Nachweisungen; MERTEN 1975, S. 679; ROELLEKE 1976; STARCK 1976; damit unterscheidet sich das Grundgesetz von vorkonstitutionellen Ordnungen, die sich auf Gerechtigkeit als Leitzielbestimmung beschränken mußten. Ausgangspunkt dafür ist in nachchristlicher Zeit beispielsweise ULPIANUS *iustitia als constans et perpetua voluntas ius suum quique tribuendi* (Gerechtigkeit als der feste und immerwährende Wille, einem jeden das zu gewähren, was ihm zukommt“) – Digesten 1, 1, 10 pr.

unserer Verfassungen für die Bürger wirksam werden zu lassen. Wenngleich unser Grundgesetz seit 31 Jahren gilt, haben wir erst seit etwa 15 Jahren „entdeckt“, daß Schule wie jeder andere Teil dieses Staates voller uneingeschränkter Anwendungs- und Wirkungsbereich unserer freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsordnung sowie der Grundrechte ist. Eine umfassende Rechtsprechung, eine wachsende Schulgesetzgebung, eine kaum noch überschaubare schulrechtliche Literatur sind einige Auswirkungen dieser Erkenntnis. Ob die Schulen in den Ländern der Bundesrepublik in den letzten eineinhalb Jahrzehnten insgesamt dadurch „gerechter“ geworden sind, daß man sie an den Verfassungen zu orientieren versucht hat, ist kaum eindeutig zu beantworten. Zwar hatte die Reformdiskussion der fünfziger und siebziger Jahre, die schließlich in den „Bildungsgesamtplan“ der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG einmündete, dies zum Ziel. Von Anfang an war indes umstritten, ob das von dieser entwickelte neue Schulsystem letztlich verfassungskonformer sein würde als bisher. Der kontroverse Meinungsstand dazu hat sich bis heute eher verhärtet. Hinzugetreten ist unterdessen, daß zwar manche der rund 45 Maßnahmevorschläge aus dem Reformkatalog verwirklicht worden sind, z. B. partielle Curriculumrevisionen, die Orientierungs-/Förderstufen, Gesamtschul- und Ganztagschulprojekte, das Berufsgrundbildungsjahr, die Reform der Sekundarstufe II, ein differenziertes Sonderschulwesen, neue Systeme der Weiterbildung, eine institutionalisierte Schulentwicklungsplanung, die verschiedenartigsten Schulversuche, Ansätze für eine neue (z. B. einphasige) Lehrerbildung sowie eine umfassende staatliche Ausbildungsförderung. Aufs Ganze gesehen, ist die geplante Bildungsreform jedoch steckengeblieben. Zweifel daran, wie es um die von Verfassung wegen garantierte Gerechtigkeit in der Schulwirklichkeit steht, sind also erlaubt, notwendig und verbreitet.

1.2. Die rechtliche Konkretisierung subjektiver öffentlicher Teilhaberechte an Bildung

Viele Bildungsjuristen halten sich heute nicht mehr bei PICTHS Warnung vor einer drohenden „Bildungskatastrophe“ und DAHRENDORFS „Bürgerrecht auf Bildung“ auf². Sie fordern, die Landesgesetzgeber möchten das Recht auf Bildung, was immer es dogmatisch sei, positiv-rechtlich konkretisieren. Dies hat in den hinter uns liegenden Jahren vornehmlich die Rechtsprechung getan³. Subjektive öffentliche Teilhaberechte, die einklagbar wären oder deren Verletzung Regresse begründen könnten, hat sie indes nur ganz selten bejaht; sie sind auch im Schulwesen bisher kaum gesetzlich vorgesehen. Daß dieser Zustand unbefriedigend ist, hat die Abteilung „Schule im Rechtsstaat“ des DEUTSCHEN JURISTENTAGES bereits 1976 festgestellt. Sie hat gefordert, daß der sogenannte einfache

2 Es war Mitte der sechziger Jahre übrigens weniger verfassungsrechtlich als vielmehr als eindringlicher bildungspolitischer Appell gemeint, dies Bürgerrecht für das Schulwesen in die Wirklichkeit umzusetzen. Das Bildungsverfassungsrecht hat das lange Zeit nicht begriffen; statt dessen haben sich die Juristen in einen immer noch nicht abgeschlossenen, ziemlich fruchtlosen Meinungsstreit darüber verwickelt, ob es sich bei einem solchen „Recht auf Bildung“ um eine bloße Staatszielbestimmung, einen Gesetzgebungsauftrag oder um ein subjektives öffentliches Recht eines jeden Bürgers mit Verfassungsrang handle, aus dem unmittelbar konkrete Rechtsansprüche ableitbar seien; zum aktuellen Meinungsstand (vgl. z. B. RÜFNER 1980, S. 114).

3 Dabei hat sie auf dem Weg sog. „Appellentscheidungen“ den Gesetzgebern auch verbindliche Richtlinien für deren künftige Regelungen gegeben.

Gesetzgeber das Recht auf Bildung insbesondere zu konkretisieren habe, indem er Rechte auf gleiche Chancen bei der Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes im Sinne sachgerechter Behandlung gewähre; dazu gehörten sowohl ein Differenzierungsverbot nach der Herkunft wie ein Differenzierungsgebot nach Eignung und Interesse sowie, daß er ein Recht auf gleiche Chancen bei der Ausbildungswahl im Sinne fairer Zugangsgleichheit zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen nach individueller Eignung und im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten einräumen müsse (Verhandlungen des 51. DEUTSCHEN JURISTENTAGES Band II, Teil M, 1976, S. 230 ff.).

Dies muß in einer Reihe von Punkten schleunigst geschehen. Warum gibt es eigentlich bloß eine Schulpflicht, aber kein gesetzlich begründetes Recht eines Schülers, in die ihm gemäße Schule aufgenommen zu werden? Warum bleibt es bis heute in einer Reihe von Bundesländern der jeweiligen Entscheidung des Kultusministers überlassen, ob Eltern den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder nach Klasse 6 selbst entscheiden können oder ob eine Schullaufbahnpflicht Dritter dafür maßgeblich wird? Verlässliche Bestimmungen darüber, ob die Länder den Eltern ein subjektives öffentliches Recht auf die Wahl der verschiedenen Bildungsgänge für ihre Kinder einräumen wollen oder nicht, fehlen weithin. Wer in den letzten Jahrzehnten erlebt hat, in welchem Maß Unterrichtsausfall und ständiger Lehrerwechsel die schulische Gesamtbildung fast aller Kinder verkürzt hat, der fragt sich, ob das Recht hier mit einem gesetzlich gewährleisteten Anspruch auf unverkürzten Unterricht helfen könnte, einem Anspruch, dessen Verletzung sowohl bei späteren Prüfungsentscheidungen relevant wäre wie auch zusätzliche Förderungspflichten für solche Schüler nach sich ziehen könnte, denen nur lückenhafter Unterricht zuteil geworden ist. Ähnliche Rechtsansprüche erscheinen mir für die Lehrmittelfreiheit, die Schülerbeförderung und eine Reihe von Informationsrechten von Schülern und Eltern möglich und notwendig. Und weiter: Wenn die von der Bundesregierung unlängst behaupteten Zahlen stimmen, sind etwa 30 bis 50% der deutschen Sonderschüler in den falschen Schulen und müßten anders gefördert werden, als das gegenwärtig geschieht (so der „Fünfte Jugendbericht“ der Bundesregierung, Bundestagsdrucksache 8/3685 vom 20. 2. 1980, S. 48).

Unsere Schulgesetze müssen auch unabhängig von der bevorstehenden Novellierung des Ausländerrechts konkrete subjektive Rechte für Ausländerkinder vorsehen⁴. Ihnen muß ein Recht begründet werden, mit den anderen Schülern deutschsprachig unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen wie diese geführt zu werden. Das Recht kann und muß ihnen gewährleisten, durch zusätzlichen Unterricht in ihrer Muttersprache, in Kultur-, Heimat- oder Sozialkunde eine Entfremdung gegenüber ihrem Heimatland zu vermeiden; Ausländer müssen Informationsansprüche – wenn nötig in ihrer Muttersprache – über die wichtigsten Einzelheiten unseres Schul- und Bildungssystems und über ihre bzw. ihrer Kinder schulische Entwicklung und deren Chancen bekommen (vgl. hierzu SIEWERT 1980).

Eine Kommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGES hat soeben einen Schulgesetzentwurf mit Begründung vorgelegt, der u. a. versucht, derartige, aus dem verfassungspolitischen

4 Es gibt davon bei uns jetzt weit mehr als eine halbe Million, und ihre Zahl wächst ständig. Nur 80% von ihnen erfüllen die „allgemeinbildende“ Schulpflicht, 41% erlangen den Hauptschulabschluß; nur 44% kommen ihrer Berufsschulpflicht nach.

Postulat eines „Rechts auf Bildung“ ableitbare subjektive Bildungsteilhaberrechte beispielhaft aufzuschreiben. In Kraft setzen können die Juristen solche Regelungen freilich nicht; sie müssen sich darauf beschränken, der Bildungspolitik Ratschläge zu geben.

2. Rechtliche Lösungshilfen für vier schulrechtliche Problemfelder

Im folgenden soll beispielhaft an vier für unser Schulwesen besonders wichtigen Problemfeldern deutlich gemacht werden, wie sich das Recht konkret daran beteiligen kann, Schule verfassungskonformer zu gestalten. (1) Wie kann man die Inhalte des Unterrichts „gerechter“ machen? (2) Wie kann man pädagogische Freiheit für die Schule wirksamer sichern? (3) Wie sind die Leistungsbewertung, das Zeugniswesen und die Versetzung von Schülern gerechter zu regeln? (4) Wie können wir die Verwirklichung von Grundrechten in unseren Schulen verbessern?

2.1. „Gerechte“ Inhalte des Unterrichts – rechtsstaatliche Festlegung

Schüler sollen „für das Leben“ lernen, so wird immer wieder gefordert; doch was das „Lernen fürs Leben“ genau ist, das ist bis heute umstritten. Soll Schule bewußt die brutale Leistungsgesellschaft, unbeschwert von ethischen, sozialen und emanzipatorischen Maximen, vorbereiten, so müßte sie genau wie die Gesellschaft selbst sein. Soll sie indes „wertvollere“, nicht „größere Gelehrsamkeit“ vermitteln – was ihr MICHEL DE MONTAIGNE (1969, S. 72 f.) empfiehlt –, dann helfen ihr eher der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungs- und Erziehungsziele, die den neueren Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik beschrieben sind (vgl. EVERS 1979, S. 30). Diese lassen sich in drei Bereiche kategorisieren: Der Schüler soll zu sich selbst finden; er soll anderen Menschen gegenüber duldsam sein; er soll lernen, soziale und politische Verantwortung zu übernehmen. Schüler, befragt, ob ihnen nun in der Schule neben Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch ein selbstständiges kritisches Urteil, die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln und zu schöpferischer Tätigkeit vermittelt worden sei, ob sie zu Freiheit und Demokratie, Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen geführt worden seien, ob in ihnen friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung geweckt worden sei, ob man ihnen ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte habe verständlich machen können, ob sie über die Bedingungen der Arbeitswelt hinreichend informiert worden seien, schütteln ratlos, grinsend oder abwehrend den Kopf. Es ist bisher in den Ländern der Bundesrepublik offenbar nur unzulänglich gelungen, diese Bildungs- und Erziehungsziele in die Schulwirklichkeit umzusetzen. Die Schülergeneration, die seit Jahren unsere Schulen verläßt, ist deswegen nur bedingt gerüstet oder stumpf gegenüber dem, was die Verfassungs- und Schulgesetzgeber für sie gewünscht haben. Einige der Gründe, warum das so ist, sind offenbar, daß es bisher nicht gelungen ist, diese Ziele in handhabbare Lehrpläne umzusetzen, Lehrer zu lehren, mit ihnen umzugehen und ihre gesellschaftliche Bedeutung in das öffentliche Bewußtsein zu heben.

Das Recht kann mehr als bisher daran mitwirken, den geschilderten Zustand zu verbessern. Lehrpläne müssen künftig, folgt man der neueren Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur sog. „Wesentlichkeitstheorie“, als wesentliche Materien dem Zugriff

der Parlamente offen sein. Ihr Erlaß ist deswegen an eine entsprechende präzise Ermächtigung der Landtage gebunden und soll in der Form von Rechtsverordnungen erfolgen, die der Kultusminister gibt. Weil die Ermächtigungen der Landtage zum Erlaß solcher Rechtsverordnungen naturgemäß recht global sein müssen (man weiß eben im voraus noch nicht, was die Fachleute für Lehrplaninhalte vorschlagen werden), soll dieses Defizit an präziser Ermächtigung kompensiert werden durch ein besonders transparentes und sachverständiges Verfahren zur Gewinnung von Lehrplanentwürfen. Schon seit einiger Zeit wird deshalb in Deutschland vorgeschlagen, das Verfahren hierzu zu formalisieren, stärkerer parlamentarischer und gesellschaftlicher Mitwirkung zugänglich zu machen und offenzulegen. Die Kommission Schulrecht des DEUTSCHEN JURISTENTAGES hat für ein solches formalisiertes Lehrplangewinnungsverfahren jetzt einige gesetzliche Vorschläge gemacht:

Lehrpläne sollen danach künftig stets und ausdrücklich orientiert sein am Bildungsauftrag der Schule, ihren gesetzlich definierten Bildungs- und Erziehungszielen und den im Gesetz selbst beschriebenen Aufgaben des Unterrichts und dessen Gegenstandsbereichen. Sie bestimmen auf dieser Grundlage die wesentlichen Ziele der Unterrichtsfächer und die Unterrichtsinhalte, die in der Form von Auswahlkatalogen festgelegt werden können. Unterrichtsinhalte sind nur in dem Maß rechtlich zu bestimmen, wie es zur Erreichung der wesentlichen Ziele der Unterrichtsfächer erforderlich ist. Die Lehrpläne können, müssen aber nicht die zulässigen Formen sowie die Mindest- und Höchstzahlen der Lernerfolgskontrollen sowie Grundsätze für die Durchführung fachübergreifender Unterrichtsveranstaltungen bestimmen.

Der Kultusminister setzt zur Entwicklung der Lehrpläne Kommissionen ein. Er kann ihnen zu Beginn und auf Anfrage während ihrer Arbeit Vorgaben setzen. Im übrigen sind die Kommissionsmitglieder an Weisungen nicht gebunden. In den Kommissionen sollen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktische Erfahrungen zur Geltung kommen. Die Mitgliedschaft in den Kommissionen wird vom Kultusminister ausgeschrieben. Die auf diese Weise gewonnenen Lehrplanentwürfe werden zunächst acht Wochen öffentlich ausgelegt, sind für jedermann zugänglich und stehen zu Stellungnahmen zur Verfügung. Daran soll sich eine öffentliche Anhörung anschließen, zu der insbesondere die Mitglieder des kulturpolitischen Ausschusses des Landtags, der Landeselternbeirat, der Landeschülerbeirat und die Lehrerverbände ausdrücklich einzuladen sind. Erst im Anschluß hieran erläßt der Kultusminister den Lehrplan in Gestalt einer Rechtsverordnung. Dabei wird er in der Regel die Vorschläge der Kommission in Kraft setzen; das geltende Verfassungsrecht gewährleistet andererseits aber, daß er das nicht zwingend muß. Immerhin wird die Transparenz des vorangehenden Verfahrens ihn in einem solchen Fall veranlassen, ausdrücklich öffentlich zu begründen, warum er anders verfährt.

Wir Juristen versprechen uns von diesem – zugegeben: ein wenig kompliziert klingenden – Verfahren eine wesentlich bessere Anbindung nicht nur der Lehrpläne, sondern auch der Schulwirklichkeit an das, was man gemeinhin „das Leben“ nennt. Vor allem die Medien, aber durch sie auch die Parlamente werden im Lauf des Lehrplanverfahrens wichtige Aspekte künftiger Schulinhalte frühzeitig aufmerksam und können sich diskutierend – die Parlamente auch durch politische Maßnahmen – in das Verfahren einschalten. Wir versprechen uns davon, die Schule auf diese Weise ein Stück „öffentlicher“ zu machen. Das braucht sie. Es ist ja eines der typischen Merkmale der verwalteten Schule, daß zwar „das

Rechtsgebäude, in das Schule inkorporiert ist, rational sein mag; es läßt sich aber jedenfalls nicht mehr überschauen. Dazu bedarf es besonderer Kenner und Spezialisten“ (ELLWEIN 1971, S. 323). Die „gerechtere“ Schule, zu der wir Juristen mithelfen wollen, muß des Odiums entkleidet werden, ein von Spezialisten unter Ausschluß der Öffentlichkeit geplantes Institut für Spezialisten in der verwalteten Leistungsgesellschaft zu sein!

2.2. Neubestimmung der pädagogischen Freiheit

Lehrer haben, wenn es um die Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit in der Schule geht, sicher die entscheidende Schlüsselrolle. Wenn sie sie voll wahrnehmen sollen, müssen wir ihnen dazu das nötige Instrumentarium geben. Es heißt „pädagogische Freiheit“. Der Name steht in einigen unserer Schulgesetze. Manche fügen erläuternd hinzu, das sei eine „methodische und didaktische Freiheit des einzelnen Lehrers im Rahmen der ergangenen Bestimmungen“. Dies letztere ist freilich zugleich der entscheidende Pferdefuß. Die „ergangenen Bestimmungen“ sind nämlich ein Wust von Gesetzen, Rechtsverordnungen und vor allem Ministerialerlassen, die für alle am Schulleben Beteiligten, vornehmlich auch die Lehrer, nicht mehr durchschaubar machen, was sie eigentlich sollen, dürfen oder nicht dürfen. Alle, die heute die sog. „Verrechtlichung“ der Schule beklagen, meinen in Wirklichkeit gar nicht ihre Einengung durch gesetzliche Bestimmungen; deren gibt es nämlich nicht besonders viele. Sondern sie meinen, daß die Schule durch zahllose Verwaltungsanordnungen in Fesseln gelegt ist, die sie vornehmlich deswegen verunsichern, weil kein Angehöriger der Schule sie alle kennen kann, aber mit dem Vorhandensein einer Regelung für alles und jedes jederzeit rechnen muß. Wer Lehrern die ihnen zukommende und für die Arbeit an jungen Menschen notwendige pädagogische Freiheit geben will, kommt nicht damit aus, die „erlaßfreie“ Schule bloß zu fordern, z. B. in kraftvollen Ministerreden. Es hilft Ministern auch nicht, ihre Beamten anzuweisen, die Zahl der Erlasse zu vermindern.

Nur der *Gesetzgeber* selbst kann die pädagogische Freiheit vor der Erlaßflut retten, indem er Erlasse für pädagogische Fragen ausdrücklich ausschließt. Er muß also pädagogische Freiheit verläßlich definieren. Das hat die schon genannte Sachverständigenkommission jetzt erstmals versucht. Das Ergebnis ist der Entwurf eines Länderschulgesetzes, das vorsieht, daß Lehrer künftig in eigener Verantwortung erziehen und unterrichten; ihre ausschließlich bindenden Leitlinien hierfür finden sich in den Schulgesetzen des betreffenden Bundeslandes und den aufgrund dieses Gesetzes mit Rechtsqualität ergangenen Rechtsverordnung und in sonst nichts. Die vom Bundesverfassungsgericht gutgeheißene sog. Wesentlichkeitstheorie gebietet, bestimmte rechtliche Grundregelungen in Form von Rechtsverordnungen zu erlassen. Damit ist sichergestellt, daß diese alles enthalten, was für die Arbeit der Schule notwendig ist, aber auch nicht mehr. Der vorliegende Gesetzentwurf (DEUTSCHER JURISTENTAG 1981) versucht, dies so verläßlich und verständlich zu beschreiben, daß es auch Nichtjuristen in ihrer hochschul- und schulpraktischen Ausbildung vermittelt werden kann. Ministerialerlasse, die sich auf die inhaltliche Arbeit in der Schule beziehen, werden, wenn man diesem Entwurf folgt, die Lehrer und die Schulkonferenzen künftig nicht mehr binden. Didaktische Erläuterungen sowie Anregungen und Beispiele für die Umsetzung der Lehrpläne, von den Schulaufsichtsbehörden gegeben, werden dann nur noch Empfehlungscharakter haben. Wir Juristen wissen, daß wir damit einen Vorschlag wieder aufnehmen und rechtlich umsetzen wollen, der nicht neu ist. Über den

DEUTSCHEN BILDUNGSRAT hinaus, der ihn aus schulpolitischen Gründen favorisiert hat, halten wir ihn aus Rechtsgründen für geboten: Die deutsche Schule droht jetzt im Gestrüpp ministerieller Einzelweisungen ihr eigentliches pädagogisches Ziel aus dem Auge zu verlieren. Aus der schon seit Jahrzehnten beklagten verwalteten Schule ist heute eine Institution geworden, die als „vorschriftsgebundenen, dauerbeaufsichtigt, von ihren Vorgesetzten vorformuliert und entsprechend unbeweglich, der Initiative entbehrend, jedem Sonderfall gegenüber hilflos – schlechthin also abhängig von dem, was ihr aufgetragen wird“ gilt (ELLWEIN 1971, S. 338).

Seit ELLWEIN dies niederschrieb – vor zehn Jahren – ist der beschriebene Zustand noch weitaus schlimmer geworden und an einen Punkt gelangt, an dem Schule, in solch vielfältigen administrativen Verstrickungen gebunden, ihrem gesetzlich beschriebenen Auftrag nicht mehr zureichend entsprechen kann. Die Neugewinnung pädagogischer Freiheit ist deswegen *auch* eine Aufgabe des Rechts. Freilich nicht nur: Lehrer müssen wieder lernen, mit solchen rechtlich zu gewährleistenden Freiräumen umzugehen. Als ELLWEIN seine Diagnose niederschrieb, fügte BÖCKLE (1970) hinzu, über alle möglichen Institutionalisierungen hinaus erfordere Schule immer wieder subjektive Tugend, um gerecht zu sein. Solche will unser Vorschlag bei den Lehrern freisetzen. Mit der rechtlichen Gewährleistung pädagogischer Freiheit kann das Recht den Rahmen dafür schaffen, daß in der Schule wieder gilt: *nostra res agitur*.

2.3. Leistungsbewertung, Zeugnisse, Versetzung

Die soeben in Niedersachsen in Kraft getretenen Rahmenrichtlinien „Werte und Normen“ sehen u. a. das Lernziel vor, „zu erkennen, daß Gerechtigkeit bei der Zensurengebung Grenzen hat“. Tatsächlich sind Leistungsbewertung, Zeugnisse und Versetzung gegenwärtig die wohl kompliziertesten und zugleich umstrittensten Schwachstellen des Schullebens überhaupt. Die meisten Rechtsstreitigkeiten aus dem Schulwesen werden angestrengt, weil angeblich ungerecht beurteilt und entschieden worden sei.

Die gegenwärtige Notenskala und die Notendefinitionen, wie sie in allen Bundesländern aufgrund des Hamburger Abkommens und ergänzender KMK-Beschlüsse bestehen, werden in der Erziehungswissenschaft heute allgemein als weitgehend subjektiv, für die Auslese wenig zuverlässig und von geringem prognostischem Wert angesehen. Die „Scheinobjektivität“ (SCHRÖDER 1976, S. 117 ff.), die ihnen innewohnt, enthält so viele Störfaktoren, daß in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik weithin Einigkeit darüber besteht, daß die bis heute verwendete Notenskala und die überkommenen Notendefinitionen nicht als sachlich gerechtfertigte Ergebnisse schulischer Bemühungen akzeptiert werden können, die über Eignung, Kenntnisse und Fähigkeiten, Bildungsstand und Begabung eines jungen Menschen gültige Aussagen zulassen und Schullaufbahnentscheidungen gestatten (ZIEGENSPECK 1977, S. 181). Vielmehr gibt es eine Vielzahl differenzierterer Methoden der Leistungsmessung und Schülerbeurteilung, beispielsweise Wortzensuren, Berichte und Gutachten, Entwicklungsverläufe, Leistungstendenzberichte, Leistungsdiagramme, Punktsysteme, Diagnosebögen zur sachbezogenen Leistungsbeschreibung und individuellen Schülerberatung, an eindeutig formulierten Lernzielen orientierte Schulleistungstests, um individuelle Lern- und Leistungsprofile möglichst objektiv zu erfassen und zu beschreiben. Für wesentliche Bereiche der Schule werden zensuren- und zeugnisfreie Räume sowie das Absehen von Versetzungen aus pädagogischen Gründen empfohlen. Im einzelnen sind viele Fragen der Leistungsmessung und Schülerbeurteilung noch wissenschaftlich offen oder umstritten; die pädagogisch-psychologische Diagnostik ist ihrerseits wiederum Gegenstand wissenschaftlicher Diagnose geworden (PAWLIK 1976).

Bildungspolitik und Bildungsrecht haben von diesen Entwicklungen bisher nur zögernd Kenntnis genommen. Einige Bundesländer haben auf der Grundlage einer KMK-Empfeh-

lung „Zur Arbeit in der Grundschule“ vom 2. 7. 1970 die Möglichkeit verbalisierter Zeugnisse eröffnet; dazu liegt jetzt erste – zunächst untergerichtliche und noch nicht rechtskräftige Rechtsprechung vor, die diese Möglichkeit für rechtens hält (VG Düsseldorf Urteil vom 2. 2. 1979, 1 K 2257/77; VG Köln vom 15. 8. 1978, 10 K 1167/78). In der verfassungsrechtlichen Literatur finden sich bisher nur vereinzelte Untersuchungen zu der Frage, ob und inwieweit die Landesgesetzgeber Abweichungen von den traditionellen Notenskalen und Notendefinitionen sowie von der überkommenen Versetzungspraxis vorsehen können (OSSENBUHL 1978; ERICHSEN 1978). Sie halten individualisierten Leistungsbewertungen und Zeugnissen ebenso wie gänzlich zensurenfreien Räumen und dem Verzicht auf Versetzungen entgegen, dies gehe einher mit einer „Ent-Rationalisierung“ der Beurteilung; jedenfalls bei sog. Berechtigungszeugnissen sei ein Abgehen von dem überkommenen Notensystem wegen der damit verbundenen Verminderung des Rechtsschutzes für die Schüler als Verstoß gegen Artikel 19 Abs. 4 GG verfassungswidrig.

Der Diskussionsstand zwischen Erziehungswissenschaft und Verfassungsrecht, soweit von einem solchen bisher überhaupt gesprochen werden kann, erweist sich hiernach als außerordentlich dürftig: In der Erziehungswissenschaft gibt es weitgehend Einigkeit darüber, daß die gegenwärtig überwiegend angewendeten Methoden der Leistungsbewertung, der Ausgabe von Zeugnissen und des Ansprechens von Versetzungen nicht mehr dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen, insbesondere nicht hinreichend differenziert und objektiv sind. Bildungspolitik und Bildungsrecht setzen diese Erkenntnis nicht oder nur zögernd um, weil sie ihrerseits behaupten, die verwirrende Vielfalt von Methoden der Leistungsmessung und Schülerbeurteilung, die in der Erziehungswissenschaft diskutiert, über die indes noch keine *communis opinio* erzielt worden sei, lasse aus Rechtsschutzgründen ein generelles Abgehen von den tradierten Systemen bisher nicht zu.

In dieser Situation ist der Erziehungswissenschaft aus der Sicht des Rechts zu raten, entschlossen und vermehrt fortzufahren in der Entwicklung gültiger und zuverlässiger Instrumente zur objektiven Ermittlung des Lehr- und Lernerfolgs und zur Bestimmung der individuellen Eignung als Hilfe für begründete Entscheidungen bei der Wahl der Ausbildungswege, wie ihr das die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG empfohlen hat. Es wird vornehmlich darauf ankommen, in möglicher fachwissenschaftlicher Geschlossenheit darzulegen, inwieweit erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse unterdessen bis zum Status eines verfassungsrelevanten Rechts auf gesetzgeberische Transformation „herangereift“ sind (vgl. zu diesem Prozeß WIMMER 1979). In dem Maß, in dem das geschieht, lassen sich zugleich verfassungsrechtliche Einwendungen entkräften, die aus Artikel 19 Abs. 4 GG begründet werden.

Derartigen erziehungswissenschaftlichen Konsens gibt es – bei allen fruchtbaren Spannungen in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – heute schon weit mehr, als die Rechtswissenschaft zur Kenntnis genommen hat. In das verfassungsrechtlich anzuerkennende Recht auf Bildung als einen „Anspruch auf einen Minimalstandard an Bildungseinrichtungen (BVerwGE 47, 201 ff.; SENDLER 1978) hineingewachsen scheint z. B. mir der erziehungswissenschaftliche Konsens darüber zu sein, in den unteren Jahrgängen der Grundschule (wie lange?) und in Teilen der Sonderschulen für Behinderte (welchen?) Leistungsbewertungen anstelle von Noten oder Punkten durch schriftliche Aussagen vor-

zunehmen. Rechtlich gänzlich unbedenklich ist es auch, allgemein neben die tradierten Notenskalen und Notendefinitionen ergänzende schriftliche Leistungsbewertungen treten zu lassen. Für verfassungsrechtlich möglich halte ich es auch, unter Angabe der Einzelnoten oder Punkte Zeugnisse zu erteilen, die eine verbale Gesamtwertung vornehmen, und dabei zusätzlichen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen. Ob man generell oder weiterhin von Noten oder Punkten zugunsten schriftlicher Berichte oder Nachweise in anderer Form Abschied nehmen kann, wird u. a. von dem Grad des Informations-, Beurkundungs- und Berechtigungszwecks abhängen, der dem jeweiligen Zeugnis zukommt.

Für ausgeschlossen halte ich das jedenfalls bei Abschluß- und Abgangszeugnissen sowie bei Berechtigungen, die in oder mittels der Schule erworben werden. Hier überwiegt das Bedürfnis der Vergleichbarkeit und des Rechtsschutzes gegenüber pädagogischen Erwägungen. Aber auch diese Fälle können weiter ausdifferenziert werden, etwa durch die Erweiterung der Noten- und Punkteskala oder durch zwischen den Bundesländern gleichartige und damit kompatible, abstrahierbare Test- und Prognoseverfahren. An solchen Ausdifferenzierungen müssen die Juristen ebenso wie die Erziehungswissenschaft nicht nur aus Gründen individueller Gerechtigkeit, sondern auch deswegen besonders interessiert sein, weil sie die Gerichte damit in die Lage versetzen könnten, pädagogische Entscheidungen qualifizierter als bisher nachzuprüfen. Bisher hat die Rechtsprechung in der Bundesrepublik die Ansicht vertreten, pädagogische Beurteilungen seien nur daraufhin nachprüfbar, ob der Beurteiler von falschen Tatsachen ausgegangen sei, allgemeingültige Bewertungsgrundsätze nicht beachtet habe oder sich von sachfremden Erwägungen habe leiten lassen (so das Bundesverwaltungsgericht seit 1959 ab E 8 272 ff.; ihm folgend die deutschen Verwaltungsgerichte in ständiger Rechtsprechung).

Wie wenig das unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit für Schüler befriedigt, zeigt eine neue Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts, die noch ein Stück darüber hinausgeht. Darin heißt es: „Das Urteil darüber, was in einer Prüfung richtig oder falsch war . . . , ist fachlich-wissenschaftlicher Art und fällt in den Beurteilungsspielraum des Prüfers. Fachliche Irrtümer des Prüfers (Korrekturfehler) sind keine Rechtsmängel der Prüfungsentscheidung, es sei denn, sie beruhen auf einer eklatanten und außerhalb jedes vernünftigen Rahmens liegenden Fehleinschätzung wissenschaftlich-fachlicher Gesichtspunkte“ (BVerwGE vom 12. 11. 1979, in: *Die öffentliche Verwaltung* 1980, S. 380). Dieser an Willkür grenzende Spielraum des Lehrers muß rechtsstaatlich verlässlicher gestaltet werden. Ich halte es, bei allem Respekt vor fachlich und menschlich notwendigen Beurteilungsspielräumen, für unerträglich, wenn ein Lehrer tatsächlich Falsches als richtig und Richtiges als falsch beurteilen kann, ohne daß dies alles nachprüfbar und korrigierbar wäre. Das Recht muß die von der Rechtsprechung apostrophierten „allgemeingültigen Bewertungsgrundsätze“ in Rechtsverordnungen näher definieren und damit judikabel machen. Ich höre schon den Einwand von Lehrern, nun werde ihnen auch noch der letzte Freiraum genommen. Das Gegenteil ist aber richtig. Wenn der Gesetzgeber ihnen sichere Beurteilungskriterien an die Hand gibt, und wenn ihnen diese angemessene Bewertungsspielräume nicht nur belassen, sondern von Rechts wegen beschreiben und garantieren, bewegen sie sich bei ihren Beurteilungen künftig auf verlässlicher Rechtsgrundlage. Dies wird sie zu souveränieren, weil ihrer Möglichkeiten bewußteren Beurteilern machen können, als sie es sind, wenn sie – vom Recht allein gelassen – nicht wissen, ob ihre Beurteilung rechtlich abgesichert ist.

Das geltende Verfassungsrecht bietet auch Möglichkeiten für die Landesgesetzgeber, Schüler auf andere Art als durch die tradierten Versetzungen in den nächsthöheren Schuljahrgang/Kurs aufrücken zu lassen. Die Schulrechtskommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGES hat als Beispiele für ein Aufrücken ohne Versetzungsentscheidung die beiden ersten Klassen der Grundschule, Schulen für Behinderte, die Orientierungsstufe sowie den Übergang von dieser in Klasse 7, Gesamt- oder Berufsschulen sowie die Oberstufe genannt, ohne damit Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (DEUTSCHER JURISTENTAG 1980, § 52 Abs. 3 des Gesetzentwurfes). Zwischen dem automatischen Aufrücken und der traditionellen Versetzung gibt es Varianten, z. B. die des in der Diskussion befindlichen Probe-(Halb-)Jahrs oder der Elternentscheidung. Sie alle erscheinen mir verfassungsrechtlich möglich, wenn sie, erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch akzeptiert, in Gesetzes- oder Verordnungsform eingeführt werden.

2.4. Verfassungsrechtliche Grundpositionen von Schülern und Eltern in der Schule

Viele meinen, die rechtliche Sicherung der Grundrechte von Eltern und Schülern im öffentlichen Schulsystem sei heute so perfekt, daß dieser Bereich des Bildungswesens als geordnet und als den Gerechtigkeitsansprüchen der Verfassungen besonders stark angenähert betrachtet werden könne.

(1) *Elterliche* Mitwirkung im Schulwesen auf allen Ebenen (Schule – Gemeinde – Kreis/Stadt – Land) ist in der Tat einigermaßen perfektionistisch geregelt. Unsere Ländergesetze sehen auf der Grundlage der Erklärung der KMK vom 25. 5. 1973 „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ durchgängig gesetzliche Mitwirkungsregelungen vor, die nach verbreiteter Ansicht prinzipiell den verfassungsrechtlichen Partizipationsgeboten entsprechen. Ihre theoretische Grundlegung ist hingegen lebhaft umstritten. Vor allem ist rechtsdogmatisch noch nicht hinreichend geklärt, ob elterliche Mitwirkung ein Ausfluß des in Art. 6 Abs. 1 GG gewährleisteten Elternrechts oder die Verwirklichung eines vom Grundgesetz geforderten, prinzipiell partizipatorischen Grundmusters des Staates ist⁵. Diese Mitwirkungen beziehen sich überwiegend auf Aufgaben der Schulverwaltung und Schulorganisation. In überaus detaillistischen Bestimmungen bis hin zu Formularmustern ist geregelt, wie sich Wahlakte zu Elternorgans zu vollziehen, wie Elternversammlungen ablaufen haben, wann Eltern in Konferenzen anwesend sein dürfen und wann nicht. Umfang und Detaillierung dieser Regelungen sind indes umgekehrt proportional zu Vorkehrungen dafür, daß Eltern Anteil an unterrichtlichen und pädagogischen Fragen haben (MOHRHART 1979, S. 45).

Darüber, wie Eltern und Schule ihren gemeinsamen Erziehungsauftrag inhaltlich erfüllen sollen, den die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts seit langem ausdrücklich betont (z. B. BVerfGE 34, 165 (183) – Förderstufe – und E 47, 46 (74) – Sexualkunde), findet sich im Länderrecht verhältnismäßig wenig. Dieser Regelungsstand entspricht bei weitem nicht den Möglichkeiten von Elternmitwirkung, die uns vornehmlich Teile der Reformpädagogik seit langem nennen und in Modellen, vor allem im Privatschulwesen, demonstrieren. Nicht bloß infolge dieser ungewichtigen rechtlichen Regelung, aber gewiß

5 Vgl. dazu einerseits STEIN et al. 1958, S. 44; WIMMER 1967, S. 809 ff.; DIETZE 1976, S. 55 ff.; andererseits BÖCKENFÖRDE 1979, S. 54 ff., mit weiteren Nachweisungen; OSSENBUHL 1977, S. 52.

auch deswegen, sind heutige empirische Befunde zum Mitwirkungsverhalten von Eltern im öffentlichen Schulwesen vielfach geradezu niederschmetternd. Spektakuläre „Erfolge“ kollektiver elterlicher Mitwirkung sind uns vornehmlich aus gewonnenen Prozessen in wichtigen schulpolitischen Fragen vor Augen. Wer aber wüßte Schulen zu nennen, in denen die verfaßte Elternschaft und das Lehrerkollegium systematisch und mit Erfolg in Fragen der Unterrichtsinhalte zusammenarbeiten? Neuere Untersuchungen zeigen, daß sich Elternvertretungen in der Bundesrepublik nach wie vor überwiegend als „Klienten der bürokratischen Organisation Schule“ sehen, und überwiegend als solche, nicht als pädagogische Partner behandelt werden (MOHRHART 1979, S. 77). Schulpraktiker bestätigen, daß auch die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Eltern und Lehrern oft von spezifischen Ängsten begleitet ist, etwa, dem Lehrer „nachlaufen“ zu müssen, sich durch Rat-suche etwas vergeben und nicht mitreden zu können, dem Kind durch Vorhaltungen oder offene Kritik am Lehrerverhalten zu schaden, dem Lehrer ausgeliefert zu sein (Sprech-stundensituation), keinen „guten Eindruck“ zu machen und dies vielleicht entstandene negative Bild auf das eigene Kind übertragen zu sehen (MOHRHART 1979, S. 76 mit wei-teren Nachweisen).

Das Recht kann und muß diesen nach wie vor bestehenden Defiziten besser als bisher begegnen. Nicht legalistisch-detaillistische Einzelbestimmungen, wie gewählt wird, wie oft Versammlungen stattfinden müssen, wer welche Rechte hat, dürfen im Vordergrund gesetzlicher Regelungen stehen. Schule muß vielmehr auch von Gesetzes wegen viel weiter für Zusammenarbeit im pädagogischen Raum geöffnet werden. Sinnvolles Zusammenwirken, um die Persönlichkeit des Kindes zu entwickeln, heißt konkret: ständige Infor-mation der Eltern und Beratung mit ihnen über Grundzüge der Planung und Gestaltung des Unterrichts, die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele, über Leistungsbewertung einschließlich Versetzung und Kurseinstufung; übergreifend auch über den Aufbau der Bildungsgänge, Abschlüsse und Berechtigungen, Übergänge zwischen den Bildungs-gängen, Zugänge zu den Berufen. Zusammenarbeit zwischen Schule und einzelnen Eltern heißt insbesondere, sich gegenseitig informieren und beraten über das Sozial- und Arbeits-verhalten sowie die Lernentwicklung des Schülers, über auftretende Störungen, über Lei-stungsbewertung einschließlich Versetzungen und Kurseinstufungen.

Ich verkenne nicht die Einwendungen, die Teile der Pädagogik dagegen erheben, Eltern als wirkliche Partner in einem professionalisierten Bildungs- und Erziehungssystem anzuerkennen. Hier ist nicht Zeit und Ort sich mit ihnen im einzelnen auseinanderzusetzen. Nur so viel: Eltern sind keineswegs pädagogische Laien, denen die Schule gnädiglich fachmännische Ratschläge erteilt. Sondern sie sind in aller Regel deren qualifizierte Partner, zu fast jedem und ganz uneigennützigem Engagement bereit; denn sie haben ihre Kinder lieb, und das ist die stärkste Motivation und Triebfeder, die sich für eine Zusammenarbeit mit der Schule überhaupt denken läßt!

Bildungspolitiker, die eine solche Beschreibung elterlicher Mitwirkung in Schulgesetze aufnehmen – und das ist nötig –, müssen natürlich wissen, daß das allein nicht reicht. Eltern müssen ihre Rolle in und gegenüber der Schule vielmehr lernen und einüben (so zutreffend der „Dritte Familienbericht“ der Bundesregierung, Bundestagsdrucksache 8/3121, S. 180). Daß Eltern-Schule-Kooperation in unserem Land weithin nicht klappt, liegt auch daran, daß dieses Einüben bisher vielfach nicht einmal in Gang gekommen, geschweige denn gelungen ist. Hier ist ein großes, unbestelltes Feld der Bildungspolitik und der Er-wachsenenpädagogik.

(2) Auch die Grundrechte von *Schülern* in der Schule sind häufig genug definiert, wissenschaftlich beschrieben und in der Rechtsprechung abgehandelt worden. Gleichwohl hat das Recht hier weiterhin wichtige Funktionen, allerdings weniger normativer, sondern überwachend-gewährleistender Art. Die Frage an Schüler, ob sie in ihrer Schule volle Meinungsfreiheit genießen, löst immer noch eher Achselzucken oder Gelächter als Zustimmung aus. Zwischen Schülern und ihren Lehrern besteht in Deutschland vielfach immer noch (oder wieder) der Zustand, den wir als Kinder bei WILHELM BUSCH gelesen haben, illustriert durch ein Bild des rutenschwingenden Lehrers Bokelmann vor zwei untertänig ergebenden Schülern: „Nunmehr – so sprach er in guter Ruh’, meine lieben Knaben, was sagt ihr dazu? Seid ihr zufrieden und sind wir einig? Jawohl, Herr Bokelmann! riefen sie schleunig“. Natürlich schwingt heute (hoffentlich) kein Lehrer mehr eine Rute aus Weidenholz. Die Rute heißt derzeit *Numerus clausus*, Sorge vor dem beruflichen Fehlstart, vor Versagen in der Leistungsgesellschaft. Die Rute heißt auch gravierende Mängel in der Lehrerbildung. Um ein Beispiel aus einem mir besonders naheliegenden Bereich zu nennen: Es gelingt bis heute nicht, im universitären Ausbildungsgang der Lehrer das Fach „Bildungsrecht und Bildungsverwaltung“ zu verankern. Die Folge ist, daß Lehrer sich mit ihrem Eintritt in den Staatsdienst ganz schnell in ein System verstrickt sehen, das sie zwar in seiner pädagogischen, nicht aber in seiner rechtlichen Relevanz verstehen und überschauen, dem sie infolgedessen in hohem Maß unbeholfen ausgeliefert sind.

Man kann Schülerrechte, obwohl sie als allgemeine Grundrechte in unseren Verfassungen ja deutlich stehen, für die Schule noch einmal gesondert formulieren und in die Schulgesetze der Länder schreiben. Neuere schulrechtliche Kodifikationen und Reformvorschläge tun das auch (DEUTSCHER JURISTENTAG 1980, § 58 ff.). Gleichwohl findet die Gewährleistungsfunktion des Rechts hier sicher ihre Grenzen; vernünftige gesetzliche Regelungen brauchen qualifizierte pädagogische Akteure.

Schule im Verfassungsstaat ist auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit. Dieser Weg geht manchmal zickzack; er mag sich auch so durch unüberschaubares Gelände schlängeln, daß wir ihn oft nicht überschauen können. Das geltende Verfassungsrecht gibt ihm aber einen wichtigen Orientierungspunkt, auf den hin das ganze Rechtssystem, der Sozialstaat, der Rechtsstaat, die Demokratie, orientiert sind: Schule darf nicht vom Staatsapparat, von der Autorität her, sondern muß vom Menschen her verstanden, rechtlich verfaßt und organisiert werden. Dies steht – auch und gerade für die Schule – in Artikel 2 des Grundgesetzes, der von der freien Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit handelt. Gelingt es dem Recht, Schule so zu verfassen, dann bringt es sie zugleich ein Stück näher an das heran, was Lehrer zu Beginn ihrer Tätigkeit einmal ausdrücklich zu tun gelobt haben: Gerechtigkeit zu üben gegen Jedermann!

Literatur

- BÖCKENFÖRDE, E. W.: Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. In: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Hrsg. v. J. KRAUTSCHEIDT/H. MARRÉ. Bd. 14. Essen 1979, S. 54–98.
 BÖCKLE, F.: Stichwort „Gerechtigkeit“. In: Das neue Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1970. S. 99 ff.
 DEUTSCHER JURISTENTAG e. V.: Schule im Rechtsstaat. Bd. 1. Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.

- DIETZE, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule. Braunschweig 1976.
- ELLWEIN, T.: Rechtswissenschaft und Erziehung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 3, 1. Teil. Berlin 1971, S. 323 ff.
- ERICHSEN, H. U.: Rechtsgutachten zur Verfassungsmäßigkeit der Zeugnisregelung für die Klassen 1 und 2 der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Unveröff. Ms. Bochum, Juli 1978.
- EVERS, H. U.: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979.
- FRICKE, A. (Hrsg.): Die das Volksschulwesen des Herzogtums Braunschweig betreffenden Gesetze und Verordnungen. Braunschweig 1911.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Reinbek 1980.
- MERTEN, D.: Die Bindung des Richters an Recht und Verfassung. In: Deutsches Verwaltungsblatt 90 (1975), S. 677–684.
- MOHRHART, D.: Elternmitwirkung in der Bundesrepublik Deutschland. (Beiträge zur Politikwissenschaft. Bd. 19.) Frankfurt 1979.
- MONTAIGNE, M. DE: Über die Erfahrung. In: M. DE MONTAIGNE: Die Essays. Stuttgart 1969, S. 359–375.
- OSSENBUHL, F.: Verfassungsrechtliche Probleme der kooperativen Schule. In: Bildung real. Schriftenreihe des Realschullehrerverbandes NRW. Heft 12 (1977).
- OSSENBUHL, F.: Rechtliche Grundfragen der Erteilung von Schulzeugnissen. Berlin 1978.
- PAWLIK, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart 1976.
- ROBBERS, G.: Gerechtigkeit als Rechtsprinzip. Über den Begriff der Gerechtigkeit in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. Baden-Baden 1980.
- ROELLEKE, G.: Die Bindung des Richters an Gesetz und Verfassung. (Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer. Bd. 34.) Berlin 1976.
- RÜFNER, W.: Ausbildungsförderung im sozialen Rechtsstaat. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 13 (1980), S. 114–119.
- SCHRÖDER, H.: Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart 1976.
- SENDLER, H.: Teilhaberechte in der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts. In: Die öffentliche Verwaltung 31 (1978), S. 581–589.
- SIEWERT, P.: Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1980, S. 1053 bis 1112.
- STARCK, C.: Die Bindung des Rechts an Gesetz und Verfassung. (Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer. Bd. 34.) Berlin 1976.
- STEIN, E., et al.: Elternrecht. Heidelberg 1958.
- STERN, K.: Das Staatsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. München 1977.
- WIMMER, R.: Das pädagogische Elternrecht. In: Deutsches Verwaltungsblatt 82 (1967), S. 809–816.
- WIMMER, R.: Urteilsanmerkung. In: Neue Juristische Wochenschrift 33 (1979), S. 230 f.
- ZIEGENSPECK, J.: Zensur und Zeugnis in der Schule. Hannover ³1977.